بنی اسد، شهین؛ حسین قلی زاده، رضوان؛ امین خندقی، مقصود (۱۳۹۶). از اثربخشی تا تعالی: گسست نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۷ (۲)، ۱۴۸-۱۲۴.
DOI: 10.22067/fedu.v7i2.67475

از اثربخشی تا تعالی: گسست نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه

شهین بنی اسد[1]، رضوان حسین‌قلی زاده[2]، مقصود امین خندقی[3]

تاریخ دریافت: ۹۶/۷/۲ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین شکاف نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه با تکیه بر سیر تاریخی جنبش اثربخشی مدرسه از دهه ۱۹۶۰ تاکنون می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش اسنادی بهره گرفته شد. مرور رویدادهای تاریخی معطوف به جنبش اثربخشی مدرسه حاکی از توسعه کمی و کیفی فعالیت‌های صورت گرفته به شکل نظام‌مند برای کاهش شکاف بین نظریه، تحقیق و عمل می‌باشد. اثربخشی، تعالی و بهبود، نقاط عطف این مطالعات در طول تاریخ اصلاحات آموزشی قلمداد می‌شوند. دستاورد مهم این مطالعات، خلق پیکره دانش اثربخشی مدرسه است که با روندی تکاملی، تصویری روشن از سیمای مدرسه اثربخش در همگرایی با تعالی و بهبود ارائه نمود. هم سویی و همراهی متخصصان، محققان آموزشی و مجریان و نیز تأکید بر اجرای برنامه‌های مبتنی بر شواهد پژوهش زمینه محور از مهم‌ترین دلالت‌های مطالعات مدارس اثربخش به شمار می‌روند. این درحالی است انطباق این دستاوردها با تجربه اصلاحات آموزشی در ایران به ویژه برنامه تعالی مدیریت مدرسه حاکی از ناهم‌سویی مشاهدات صورت گرفته با ویژگی‌ها و ملاحظات جنبش اثربخشی و نبود ارتباط و تعامل پویا و موثر محققان، متخصصان و سیاست گذاران آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: جنبش مدارس اثربخش، جنبش تعالی، مدیریت کیفیت فراگیر، برنامه تعالی مدرسه

[1] . دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، Shahin.baniasad88@gmail.com
[2] . دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، rhgholizadeh@um.ac.ir
[3] . دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

تاریخ تحولات آموزش‌وپرورش ایران، دست‌کم بعد از انقلاب اسلامی،از تنوع تغییرات و اصلاحات آموزشی در حوزه‌های مختلف (Abdullahi & Kabiri, 2012) از بازنگری و اصلاح برنامه درسی و آموزشی گرفته تا تحول در نقش‌ها و مهارت‌های نیروی انسانی، تحول در مدیریت و رهبری آموزشی، توسعه ارتباط مدرسه و جامعه و اصلاح ساختار و تشکیلات حکایت دارد (Saki, 2012, P. 36). در این میان، کوشش برای اصلاح و بهبود مدرسه از طریق مدیریت آموزشی بیشتر خودنمایی می‌کند. ضرورت این امر برای نخستین بار در تحلیل کاستی‌های نظام آموزشی در کلیات نظام آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ سپس ۱۳۷۲ و همچنین بسیاری از رویدادهای رسمی و علمی معطوف به آن در کشور، احساس شد. تجربه شکست در اجرای طرح تشکیل مجتمع‌های آموزشی با هدف توسعه اختیارات مدارس، کاهش سلسله‌مراتب اداری، ترویج فرهنگ کارگروهی، ارتقای کیفی مدارس دولتی، استفاده مناسب از منابع مالی، انسانی و فیزیکی و کاهش نابرابری دستیابی به فرصت‌های تحصیلی (Saki, 2012, PP. 39-40) از جمله مهم‌ترین سیاست‌های ناکام اخیر نظام آموزشی به شمار می‌روند. در ادامه روند تحولات اخیر شاهد اجرای طرح‌ها و برنامه‌های دیگری، به طورنمونه «برنامه *تعالی مدیریت مدرسه*» هستیم که به مثابه تلاشی دوباره در جهت اصلاح نظام مدیریت مدرسه، عملکرد مدارس سراسر کشور را به خود معطوف کرده است. با نظر به شواهد بسیاری مبنی بر ناکامی تجربه‌های اخیر و احتمال تکرار آن در برنامه‌هایی از جمله تعالی مدیریت مدرسه، تأمل بر مبانی و خاستگاه فکری این رویداد بزرگ و اندیشه درباره پیش بایست‌های آن ضروری به نظر می‌رسد. مرور ادبیات مدیریت آموزشی از ظهور و پیدایش جنبش‌های فکری متعددی در برهه‌های زمانی مختلف حکایت دارد. نقطه آغاز این تحولات را در جنبش اثربخشی مدرسه در دهه ۱۹۶۰ به دنبال وقوع جنبش نظریه در مدیریت آموزشی بین دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ می‌توان ردیابی کرد.

خاستگاه تحولات جنبش مدارس اثربخش در تمامی نظام‌های آموزشی دنیا پاسخ به این انتظار بدیهی جامعه است که مدارس مهارت‌های اولیه را به همه دانش‌آموزان آموزش دهند. این دغدغه موجبات طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با عنوان «*برنامه‌های مدارس اثربخش*» یا «*پروژه‌های بهبود مدرسه*» را فراهم نمود (Mace-Matluck, 1987). بدین ترتیب، پژوهش پیرامون مدارس اثربخش، طی چهل سال اخیر، ادبیات آموزش‌وپرورش را تحت تأثیر قرار داد (Reynolds& Sammons& De Fraine& Van Damme, Townsend& Teddlie, & Stringfield, 2014; Botha, 2010). در رهیافت این مطالعات، ویژگی‌ها و عوامل مرتبط با اثربخشی در سطوح مختلف مدرسه از جمله دانش‌آموز، یادگیری، تدریس، مدرسه و بافت ضروری قلمداد شدند (Creemers & Reezigt, 2005). از دستاوردهای مهم این مطالعات تأکید بر دغدغه

اثربخشی به مثابه یک موضوع زمینه محور است که می‌بایست متناسب با زمینه اجتماعی مدارس موردمطالعه تعریف و الگوسازی شود (Teddlie & Reynolds, 2002). به زعم هوی و میسکل، تعریف اثربخشی طی دوره‌های مختلف پیوسته درحال تغییر بوده و متأثر از دیدگاه‌های گوناگون نسبت به مدرسه و بازتاب دهندهٔ تحولات اجتماعی بوده است (Hoy & Miskel, 2015). لذا، یکی از دلایل موفقیت یا شکست سیاست‌های آموزشی را می‌توان به این عامل نسبت داد که تا چه اندازه دانش زیربنایی سیاست‌های اتخاذ شده مبتنی بر ویژگی‌ها و شرایط زمینه‌ای و بازتاب تحولات آن است. آن‌گونه که درباره بسیاری از طرح‌های منبعث از محیط‌های صنعتی و تجاری (Owlia & Shishebori, 2011) در ادبیات آموزش‌وپرورش صادق است.

بنابراین، در این نوشتار سعی شده است با مروری بر مبانی نظری و خاستگاه جنبش اثربخشی مدرسه و نقدهای وارد بر آن، موجبات تأمل سیاست‌گذاران آموزشی در زمینه بهبود و اثربخشی مدرسه با تأکید تجربه اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه را فراهم نماید. برای دستیابی به این هدف، با استفاده از روش پژوهش اسنادی[1] به بازخوانی دقیق متون و منابع علمی و پژوهشی مبادرت شد. از جمله نخستین و اصیل‌ترین این منابع می‌توان به کتاب «*راهنمای جامع بین‌المللی بهبود و مدارس اثربخش*» اثر تاونسند (۲۰۰۷) و کتاب «*راهنمای جامع بین‌المللی تحقیقات مدارس اثربخش*» اثر رینولدز و تدلی (۲۰۰۲) اشاره نمود. معیار موردنظر در تبیین تفسیری روند تاریخی مدارس اثربخش، بسندگی معنایی بود به این مفهوم که تلاش شد روایت رویدادهای تاریخی مدارس اثربخش مستخرج از منابع علمی مختلف، معقول، باورپذیر و قابل‌اعتماد باشد (Sadeghi Fasaee & Erfanmanesh, 2015). همچنین، در وصف بیشتر چگونگی اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه در عمل، بخشی از نتایج مربوط به مشاهدات پژوهشگر در مدارس موردمطالعه که به شیوه ارزشیابی انجام شد، اکتفا شد.

جنبش مدارس اثربخش در بستر تاریخ

بسیاری از نویسندگان، حیات فکری جنبش اثربخشی مدرسه را در یک دوره بیست‌ساله به تفکیک دوره‌های مختلف موردمطالعه قرار داده‌اند. چنانکه، مبدأ اصلاحات آموزشی را به جنبش مدارس اثربخشی طی دوره‌های ۱۹۶۶تا ۱۹۷۶، ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۰، ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۳ و ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۶ به ویژه مطالعات لزوت (۱۹۸۶) نسبت می‌دهند (Gerb, 2011). در ادامه، به شرح رویدادها و جهت گیری هر دوره در تعریف مدرسه اثربخش اشاره می‌شود. با استناد به شواهد موجود این روند را می‌توان تکاملی ارزیابی کرد.

1. Documentary Research

۱) دوره اول جنبش اثربخشی مدرسه: ۱۹۷۶-۱۹۶۶

نخستین دوره حیات جنبش مدارس اثربخش به سال‌های **۱۹۶۶** تا **۱۹۷۶** با هدف ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر در پی تصویب قانون حقوق مدنی در سال **۱۹۶۴** در مدارس ایالات‌متحده برمی‌گردد. چنانکه، ویمبلبرگ، تدلی و استرینگ‌فیلد (۱۹۸۹) مشخصه این دوره را عدالت در مدارس نام‌گذاری کردند (Lezotte, 1989; Sackney, 2007). نخستین مطالعات صورت گرفته در زمینه مدارس اثربخش را می‌توان به انتشار گزارش کلمن و همکاران (۱۹۶۶) نسبت داد که براساس آن زمینه خانوادگی به عنوان عامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان معرفی شد. این گزارش آغازگر حرکت جدی و نویدبخش بسیاری از مطالعات در خصوص جنبش اثربخشی بود. به طورنمونه، کلیتگارد و هالن (۱۹۷۴) مطالعات خود را حول محور این مسئله که آیا اساساً مدارس اثربخش وجود دارند؟ هدایت کردند. آنها طی گزارشی ضمن مطالعه **۲۳۹۲** مدرسه خاطرنشان ساختند که مدارس اثربخش وجود دارند. تمرکز عمده این مطالعات بر عوامل روانی و اجتماعی مؤثر بر یادگیری در مدارس اثربخش و موفق، بیش از همه در مطالعات وبر (۱۹۷۹)، بروکور و لزوت (۱۹۷۹) بود (Lezotte, 1989; Sackney, 2007).

۲) دوره دوم جنبش اثربخشی مدرسه: ۱۹۸۰-۱۹۷۶

دورهٔ دوم مطالعات مدارس اثربخش در سال **۱۹۷۶** با هدف تعیین ویژگی‌های مدارس اثربخش و عوامل مؤثر بر آن ادامه یافت (Mace-Matluck, 1987). از دیدگاه رید، هالی و هاپکینز (۱۹۸۷) با وجود اتفاق نظر در تمایز مدارس اثربخش از مدارس غیراثربخش، در آنچه سبب به وجود آمدن این مدارس می‌شد، اجماع وجود نداشت. در این دوره، محققان یازده ویژگی تعیین‌کننده مدارس اثربخش را مورد تاکید قرار دادند که شرح آنها به طور خلاصه در جدول (۱) آمده است (Cited in Sammons, 1995).

جدول ۱: ویژگی‌های مدارس اثربخش

ویژگی‌ها	شرح
رهبری حرفه‌ای	قاطع و هدفمند، رویکرد مشارکت‌کننده و هدایت حرفه‌ای
چشم‌انداز و اهداف مشترک	وحدت هدف، همگونی عملکرد، همکاری و تشریک مساعی
محیط یادگیرنده	یک فضای منظم و آراسته، یک محیط کاری جذاب
تمرکز بر یاددهی و یادگیری	به حداکثر رساندن زمان یادگیری، تأکید بر آموزش، تمرکز بر موفقیت
تدریس هدفمند	سازمان‌دهی کارآمد، تصریح هدف، محتوای ساختارمند، رفتار انطباقی
انتظارات بالا	انتظارات بالا در همه حال، ابلاغ انتظارات، ایجاد چالش فکری
تقویت مثبت	بازخورد منظم، روشن و عادلانه
پیشرفت نظارت	نظارت بر عملکرد دانش‌آموز، ارزشیابی کارایی مدارس

حقوق و مسئولیت دانش‌آموزان	عزت نفس بالای دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری، نظارت و کنترل بر روند امور
ارتباط خانه و مدرسه	مشارکت والدین
سازمان‌دهی یادگیری	مدرسه مبتنی بر رشد کارکنان

بدین ترتیب، طی سال‌های ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۰ تعریف و تشریح یک مدرسه اثربخش به‌تدریج ممکن شد. دراین‌باره، میس متلاک (۱۹۸۶) خاطرنشان ساخت که شرایط در مدرسه اثربخش به‌گونه‌ای است که آموزش‌ها حداقل تسلط بر مهارت‌های اساسی و ضروری برای موفقیت‌های آتی دانش‌آموزان را تأمین کند. نقطه عطف جنبش اثربخشی در دهه ۱۹۸۰ ظهور و پیدایش ایده رهبری آموزشی بود (Mace-Matluck,1987). چنان‌که، ران‌ادموندز (۱۹۷۹) که از او به عنوان پدر جنبش مدارس اثربخش یاد می‌شود، اذعان داشت که مدیر بایستی یک «رهبر آموزشی» باشد و در این نقش اهتمام ورزد (Cited in Kouhsari, Hosseingholizadeh, & Ahanchian, 2016). لذا، اقدامات صورت گرفته در این دوره بیش‌تر بر مدیریت برنامه درسی و تربیت رهبران آموزشی تمرکز یافت و همچنین بر اساس دیدگاه ویلمبرگ و همکاران (۱۹۸۹)، بافت و زمینه مدرسه به عنوان عاملی مهم در ارتقای سطح بهره‌وری مورد تأکید قرار گرفت. آنها مدعی بودند که بافت اهمیت دارد؛ زیرا بین زمینه‌های متفاوت مدارس شهری و روستایی تفاوت وجود دارد. افزون براین، هالینگر و مورفی (۱۹۸۵) بافت و زمینه را به عنوان عامل تعیین‌کننده اثربخشی مدرسه معرفی نمودند (Lezotte,1989; Sackney, 2007).

۳) دوره سوم اثربخشی مدرسه با تمرکز بر تعالی مدرسه [1]

جنبش اثربخشی در سومین دوره از حیات خود بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۳ به طورخاص بر ایفای نقش مدیران آموزشی در تحقق مدرسه اثربخش تمرکز یافت و دستاورد اصلی آن ظهور جنبش تعالی در پیوند با مدیریت کیفیت فراگیر بود (Cited in Gerb, 2011; Hallinger & Heck,1998). چنانکه، مطالعه پیرامون عوامل مرتبط با مدارس اثربخش از جمله نسبت رهبری مدیران با کیفیت آموزشی، تمرکز آموزشی گسترده و فراگیر، وجود جوّی منظم و ایمن برای آموزش و یادگیری، انتظارات معلم در دستیابی همه دانش‌آموزان به حداقل تسلط آموزشی، و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان معیار ارزشیابی برنامه مورد توجه قرار گرفت (Gerb, 2011; Reynolds et al., 2014). جنبش تعالی اساساً با هدف بهبود آموزش در نتیجهٔ به چالش کشیدن مدارس در تربیت بهترین‌ها و تشویق مدیران به رعایت استانداردهای بالای آموزشی مطرح شد. به استناد نتایج مطالعات آمر و همکاران (۱۹۷۹)، برنامه‌های مدرسه اثربخش با انتظارات

1. School Excellence

بالا از کارکنان، رهبری قدرتمند، اهداف روشن مدرسه و حس نظم در مدرسه پیوند خورده است. همچنین، مطالعات ویلمبرگ و همکاران (۱۹۸۹) تلاش در جهت بهبود مدرسه مبتنی بر کیفیت را بیش‌ازپیش موردتوجه قرار دادند (Lezotte,1989; Sackney, 2007).

در این مرحله از حیات فکری جنبش اثربخشی مدرسه، پژوهشگران با این مسئله مواجه شدند که آیا آموزش‌وپرورش اساساً هدفش باید تعالی باشد یا کاهش نابرابری و دستیابی به عدالت آموزشی؟ پژوهشگران معاصر قائل به ترکیب این دو رویکرد هستند. از این دیدگاه، ویژگی‌های مطلوب مدارس می‌تواند منجر به بهبود آموزش دانش‌آموزان محروم نیز شود. با این توضیح که پیشرفت تحصیلی کلیه دانش‌آموزان به ویژه در مدارس محروم سبب تعالی و کاهش نابرابری‌ها خواهد شد (Burusic & Pavicic& Alfirevic & Relja, 2016, P.7). به زعم دویل و هارتل (۱۹۸۸)، رفته رفته تصویر جدیدی از مدرسه اثربخش که در آن تعالی به منزلهٔ اصلاح وضعیت آموزشی است، بین سال‌های ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۵ مطرح شد (Odden,1989). در سال ۱۹۸۶ جنبش تعالی تحت تأثیر فشار افکار عمومی جامعه سبب اقداماتی از سوی دولت‌ها شد که بیشترین تأثیر آن بر مدارس به ویژه در حوزه برنامه درسی و آموزش بود. از مهم‌ترین این اقدامات می‌توان به الزامات فراغت از تحصیل، طراحی راهنماهای برنامه درسی و دروس موردمطالعه اشاره نمود. بنابراین، مدرسه متعالی معرف الگوی توسعه شایسته کودکان متناسب با نیازهای دولت‌ها برای دستیابی به موفقیت بود. در وصف بیشتر این نوع مدارس می‌توان چنین اشاره نمود که با وجود ویژگی‌های مشترک آنها در پیشبرد نتایج آموزشی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان و جامعه، درعین‌حال از یک برنامه درسی مشخص و ثابتی تبعیت نمی‌کنند، بلکه برنامه‌های آن‌ها منعطف بوده و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان طراحی می‌شود. همچنین،آزمون محور نیست، اصول استبدادی بر آن حاکمیت ندارد و مدیر مدرسه بر اساس چشم‌انداز و مأموریت خود عمل می‌کند. علاوه براین، تصمیم‌گیری مشارکتی، روحیه کار تیمی و شایسته‌سالاری از مشخصه‌های اصلی آن است. متولیان آموزشی به خود و دانش‌آموزان باور دارند و خود را مسئول آموزش همه کودکان می‌دانند و بهبود رفاه دانش‌آموزان را در اولویت قرار می‌دهند (Wayson,1988). به زعم سرجیوانی، آنچه تمایز مدارس متعالی را از مدارس اثربخش برجسته می‌سازد، ترکیب ساختار سست و سخت پیوند[1] مدارس متعالی در مقایسه با ساختار سخت پیوند مدارس اثربخش است. این ترکیب با سه ویژگی مهم انسانی یعنی انگیزش، تعهد و اشتیاق و وفاداری به مدرسه انطباق دارند. لذا، از مهم‌ترین ویژگی‌های مدارس متعالی می‌توان به وجود یک فرهنگ قوی و درک روشن از هدف‌های مدرسه اشاره نمود که معلمان و دیگر اعضای

---

1 . Tight and Loose Coupling Organizational Structure

مدرسه با برخورداری از آزادی عمل و استقلال فکری در راستای تحقق ارزش‌های اساسی می‌کوشند و این دلیل اصلی موفقیت آنهاست (Sergiovanni, 2007).

به مجرد آنکه مدارس موفقیت یادگیری دانش‌آموزان را مأموریت اصلی خود قرار دادند، مدیریت کیفیت فراگیر به عنوان یک نظریه عملیاتی و بسته ابزارهای فرایند محور در راستای تعالی مدرسه به کار گرفته شد. چنانکه با الهام از این اندیشه دمینگ (۱۹۸۲) که مدیران باید نسبت به نحوه کار سیستم خود دانش عمیق داشته باشند، این اصل مطرح شد که رهبران آموزشی باید در همه سطوح از دانش عمیق درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و دستیابی به سطح بالایی از کیفیت آموزش و یادگیری برخوردار باشند. بنابراین، سفر بی‌پایان مدیریت کیفیت مدارس اثربخش با یک نظریه جامع از چگونگی نظام کاری آموزش‌وپرورش آغاز شد. این نظریه با یک دستور ساده و درعین‌حال قدرتمند توسط استاد فلسفه آموزشی ج.ج شواب (۱۹۶۲) در مقاله‌ای با عنوان «*مفهوم ساختار یک رشته*[1]» مطرح شد. به زعم شواب هر بیانیهٔ کامل در آموزش‌وپرورش باید چهار عنصر اصلی معلم، یادگیرنده، موضوع و بافت/ زمینه را دربر گیرد. این عناصر به عنوان بنیادهای مفهومی به خدمت کیفیت فراگیر مدارس اثربخش درآمدند. مفروضه اساسی نظریه شواب این بود که یک کودک هر لحظه در مدرسه می‌تواند با مجموعه‌ای از شرایط مطلوب و در هر جایگاهی، با کیفیت بالا بیاموزد. لذا، هدف سازمانی «بهبود بی‌پایان» به یکی از هنجارهای مهم فرهنگی بدل شد که باید در کل کیفیت جامع مدارس اثربخش معرفی شود؛ زیرا جهانی که در آن مدارس و کودکان ما وجود دارند به سرعت در حال تغییر است. بنابراین، مدارس باید پیوسته نظارت بر دروندادها، فرایندها و نتایج را به عنوان کیفیت جامع مدرسه اثربخش و از نو خلق شدن هر روزه خود را ممکن سازند (Lezotte, 1992).

به استناد برخی شواهد موجود، مدیریت کیفیت فراگیر به عنوان یک فلسفه مدیریتی و فرهنگ سازمانی، نقشی مؤثر در بهبود مدارس از طریق تمرکز بر بهبود مستمر در راستای اصلاحات آموزشی، ایجاد روحیهٔ بالا و انگیزش در کارکنان، استفاده از رویکردهای کارگروهی در حل مشکلات، توسعهٔ مهارت‌های مدیریتی، آگاه‌تر شدن مدیران از مشکلات محیط کار، کاهش شکایت مشتریان و ایجاد فرصتی برای رشد و توسعه شخصی دارد (Farooq & Akhtar & Ziaullah & Memon, 2007 ; Dom, 2010; Saraiva & Reis, 2006; Prueanghitchayathon & Tesaputa & Somprach, 2015; Wilson, 2006; Vlasic & Vale & Krizmanpuhar, 2009; Khorramdel, 2014). باوجود مزیت‌های بسیار بهره‌مندی از اصول مدیریت کیفیت فراگیر در نظام آموزشی، برخی محققان در اشاره به چالش‌های اساسی این رویکرد بر این باورند که طرح تعالی در بیشتر مدارس جنبه اجرایی به خود گرفته و نیازمند بازسازی تمامی فرایندهای مدرسه

---

1. The Concept of the Structure of a Discipline

و همچنین سازمان‌دهی مجدد بافت مدرسه می‌باشد (Pineda, 2013 ;Suleman & Gol, 2015). همچنین، مدیریت کیفیت فراگیر به دلیل وجود برخی موانع مانند برنامه‌ریزی ضعیف، ناکافی بودن منابع، مقاومت کارکنان در برابر تغییر و سوءتعبیر از فلسفه مدیریت کیفیت فراگیر، عدم تمایل به تفویض اختیار، آموزش نامناسب و فقدان یک مأموریت سازمانی، در ایجاد تغییرات عمیق و پایدار در مؤسسات آموزشی با شکست مواجه شده است (Saravia & Reis, ; Mishra & Pondey,2013 ;Catalin & Bogdan & Dimitrie, 2014 ;2006 Youof & Aspinwall, 2000 ;Nofal & Omain & Zaire, 2004).

۴) دوره چهارم جنبش اثربخش مدرسه در پیوند با بهبود مدرسه [1]

آخرین دوره از حیات جنبش اثربخشی مدرسه، طی سال‌های ۱۹۸۳تا ۱۹۸۶با زوال جنبش مدارس اثربخش اما با ظهور مبدأیی سازنده و مهیج یعنی بهبود مدرسه همراه شد. آموزش‌وپرورش ایالات‌متحده در سال ۱۹۸۵، دو مرکز تحقیق و توسعه را با هدف انجام پژوهش‌های بیشتر و حمایت از توسعه مدارس اثربخش در سه دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه تأسیس کرد. مأموریت این مراکز، توسعه و ارزیابی راهبردهای پیاده‌سازی نتایج مطالعات اثربخشی در مدارس ابتدایی و راهنمایی بود. براساس نتایج این مطالعات، فرایند بهبود مدرسه الگوسازی شد (Mace-Matluck,1987). بدین ترتیب، بهبود مدرسه به عنوان موج فکری نو در مسیر اثربخشی- تعالی مطرح شد.

بهبود مدرسه به نوع خاصی از تغییر با هدف دستیابی به کیفیت بهتر و یا افزایش اثربخشی اشاره دارد؛ فرایندی که طی آن به مشکلات واقعی مدرسه و حل‌وفصل آن‌ها پرداخته می‌شود (UNESCO, 2005, P. 5). بهبود مدرسه ناظر به فرایند کنترل مجموعه تغییرات در حال ظهور در مدرسه است که طی زمان به وقوع می‌پیوندند. مادامی‌که اثربخشی مدرسه به عنوان یک فعالیت پژوهش محور قلمداد می‌شود، بهبود مدرسه می‌تواند به مثابه کاربرد پویای نتایج تحقیق یعنی دست‌کاری فعال شرایط «فرایندها» تعریف شود به‌نحوی‌که موجب همبستگی نتایج آموزشی شود. بدین‌ترتیب، پیوند بهبود و اثربخشی بر حمایت مطالعات اثربخشی مدرسه در فراهم نمودن محتوای بهبود مدارس تأکید دارد (Scheernes, 2013). بدین ترتیب، طی دهه‌های اخیر، پایگاه تحقیقات بهبود مدارس در عرصه بین‌المللی به رسمیت شناخته شد و طیف گسترده‌ای از تجربه‌های موفق، مداخله‌ای و نوآورانه به دو صورت نظری و تجربی به حمایت از مدارس در کشورهای مختلف پرداختند تا مدارس به «محیط‌های یادگیری اثربخش» تبدیل شوند (Hapkins , Harris , Stoll & Mackay, 2011). در پروژه‌های بهبود مدارس بین‌المللی، بهبود مدرسه عموماً به مثابه کوششی مستمر و نظام‌مند با هدف تغییر شرایط

1. Improvement School

یادگیری و دیگر شرایط داخلی مرتبط با آن در یک یا چند مدرسه به منظور تحقق اهداف آموزشی اثربخش تعریف می‌شود (Van Velzen et al,1985 cited in Royonolds & Teddlie,2002).

در موج نخست پروژه بهبود مدرسه در سال ۱۹۸۰، عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان به عنوان معیارهای مهم موفقیت مورد توجه قرار گرفت و پیکرهٔ جدید دانش اثربخشی، بهبود و توسعه مدارس، مبنای برنامه‌ریزی و تصمیم گیری آموزشی قرار گرفت و همچنین زمینه شروع موج دوم پروژه مدارس اثربخش را در سال ۱۹۹۰ فراهم نمودند که با موج اول در سال ۱۹۸۰ از حیث تمرکز بیشتر بر کلاس درس تفاوت داشت. در ادامه، مسائل جدید مربوط به ویژگی‌های زمینه‌ای سبب تلاش دوباره بهبود مدرسه و شروع موج سوم شد که در این میان تدلی و استرینگ فیلد (۱۹۹۳) معتقد بودند تحقیقات مدارس اثربخش باید مدارس را به انجام دو کار مهم تجزیه و تحلیل بافت مدرسه پیش از اقدام به تغییر و توسعه یک برنامه بهبود مدرسه منحصربه‌فرد با تأکید بر اطلاعات زمینه‌ای هدایت کنند.

بنابراین، هر مدرسه نیاز به یک طرح بهبود مشخص با رویکرد بالا به پایین یا پایین به بالا یا ترجیحاً ترکیبی از آن‌ها با سه نوع ورودی دارد که عبارت‌اند از: مؤلفه‌ها و رویه‌های مشترک و عمومی حاصل از نتایج مطالعات مدارس اثربخش، عناصر و رویه‌های خاص و زمینه محور (به طورنمونه، کلاس درس) و عناصر و رویه‌های مناسب جهت مواجهه با روابط میان فردی آشفته و جوّ منفی مدارس در شرایط خاص. براین اساس، کشف نقاط قوت و ضعف با در نظرگرفتن ویژگی‌های منحصربه‌فرد مدارس، یک گام ضروری برای ایجاد تحول فرهنگی است که به زعم فالن (۱۹۹۱) و دیگر اصلاح‌طلبان، برای بهبود مدرسه لازم است (Reynolds & Teddlie, 2002). بر این اساس، جنبش بهبود مدرسه معطوف به ابداع و توسعه راهبردهای تحول آموزشی گردید؛ راهبردهایی که تا حد زیادی از رویکرد پایین به بالا یا بالا به پایین تبعیت می‌کنند (Hopkins, 2005). طی دهه‌های اخیر شاهد بهره‌گیری از این دو رویکرد برای ایجاد مدرسه اثربخش بوده‌ایم. به طور نمونه، در دهه ۱۹۹۰ ایده مدیریت مبتنی بر مدرسه با رویکرد پایین به بالا و با هدف بازسازی نظام آموزش عمومی در بسیاری از کشورهای دنیا مورد استقبال قرار گرفت. پیش از آن، رویکرد حاکم بر مدارس که در آن نوآوری از بیرون به مدارس تحمیل می‌شد و بر سازمان رسمی مدرسه و برنامه درسی متمرکز بود، به عنوان رویکرد بالا به پایین با شکست مواجه شد.

نظربه اینکه، در اواسط دههٔ ۱۹۷۰در مطالعات اثربخشی مدارس، علاوه بر رهبری توانمند مدارس بر مشارکت والدین در بهبود اثربخشی مدارس تمرکز شد، در اواخر دهه ۱۹۸۰، مفهوم مشارکت جامعه در مدیریت مدرسه به یک مفهوم اصلی در اصلاحات مدرسه اما با عناوین متفاوت تبدیل شد (Gamage &

Zajda, 2009, P. 3). در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و معدودی از کشورهای درحال‌توسعه، ایدهٔ اصلی مدیریت مدرسه محور این بود که افراد جامعه محلی مدیریت و کنترل بیشتری بر امور داخلی مدرسه داشته باشند. این درحالی است که در کشورهای درحال‌توسعه، ایدهٔ مفروض مدیریت مدرسه محور کمتر بلندپروازانه و بیشتر در ارتباط با نقش اجتماع محلی و والدین در فرایند تصمیم‌گیری مدرسه بود تا اینکه مدرسه به طورکامل تحت کنترل آنها قرار گیرند (Patrinos & Fasih, 2009). به زعم مالیسا[1] (۲۰۰۳) مدیریت مبتنی بر مدرسه به مفهوم قدرت بخشیدن به مدارس در بعد تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی و مدیریت یادگیری است. مدارس توانمند با برخورداری از استقلال بیشتر، علاوه بر ارائه خدمات خوب در پاسخ به نیازهای اجتماع‌شان و اثربخشی آموزشی با تمرکز بر کیفیت، عمل می‌کنند. در نظام مدیریت مدرسه محور، «اختیار کامل و مسئولیت» در طراحی برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی مطابق با چشم‌انداز، مأموریت و هدف‌های مدرسه می‌باشد (Cited in Muslihah, 2015). در این میان، عدم تمرکز، یک گام به سوی نوسازی اصلاحات آموزشی است؛ تمرکززدایی به مثابه گونه‌ای از اصلاحات آموزشی که در آن اختیار مدیریت مدارس از سطح دولت به سطح محلی یعنی اجتماع محلی (والدین و معلمان) انتقال می‌یابد. بنابر ادعای یونسکو (۲۰۰۵)، تمرکززدایی از ویژگی‌های ضروری نوسازی و اصلاحات آموزشی است. بااین‌حال، در آینده عملکرد آموزش‌وپرورش براساس سه ویژگی شکل خواهد گرفت که عبارت‌اند از: عدم تمرکز، تعهد بین‌المللی و سازوکارهای جدید تخصیص منابع که اساساً توسعه نظام‌های آموزشی در سراسر جهان را تحت‌الشعاع قرار خواهند داد (Rajbhandari, 2011).

جنبش اثربخشی در بوته نقد

ازآنجاکه جنبش مدارس اثربخش در جهت اصلاحات آموزشی به مثابه دانشی پایه برای بهبود مدارس مورد توجه قرار گرفت، به لحاظ نظری و روش‌شناختی مورد نقد قرار گرفت. نقدهای وارد شده اغلب بر دو محور عینیت روش‌شناختی و عینیت ایدئولوژیک متمرکز بودند. منتقدان تحقیقات مدارس اثربخش براین باورند که پیش از تصمیم‌گیری درباره عینیت باید تصمیم گرفت که چه نوع اطلاعاتی گردآوری شود، چه نوع روشی برای انجام آن مورد استفاده قرار گیرد، چگونه انجام شود و نتایج آن چگونه و چه هنگام تفسیر شود. اینجاست که جبهه ایدئولوژیک به بازی گرفته می‌شود. این نوع نقدها به رابطه نزدیک بین محققان و سیاست‌گذاران مربوط می‌شود که ممکن است ادعا کنند برنامه کاری تحقیقات مدارس اثربخش بازتاب نگرانی‌های دولت است تا ملاحظات علمی یا اینکه تحقیقات مدارس اثربخش

1. Mulyasa

کوششی علمی نیست بلکه به عنوان یک نیروی ایدئولوژیک مطرح است (Sandoval-Hernandez, 2008). علاوه براین، سنجش‌های آماری از اثربخشی مدارس اغلب نادرست، بحث‌برانگیز و غیرقابل تعمیم به اکثریت است. ضمن اینکه نیاز به تمییز مدارس اثربخش از بهبود مدرسه احساس شد؛ زیرا بهبود مدرسه در تلاش برای افزایش اثربخشی مدرسه است و خط تمییز این دو قابل نقد است (Winch & Gingell,1999). مسئله دیگر به تصمیم‌گیری درباره انتخاب معیارهای اثربخشی آموزشی برمی‌گردد. این مسئله از این جهت حائز اهمیت است که در پروژه‌های تحقیقاتی و فرایندهای بهبود مدرسه، مشارکت‌کنندگان پیوسته درباره این معیارها تصمیم‌گیری و نتیجه‌گیری می‌کنند. آیا این بدین معنی است که آنها اجازه دارند درباره معیارهای اثربخشی تصمیم‌گیری کنند یا اینکه این تصمیم‌ها به تصمیم‌های عمومی و کلی آموزش‌وپرورش و اثربخشی آن پیوند داده شوند؛ چه کسی باید دراین‌باره تصمیم‌گیری کند؟ به‌بیان‌دیگر، منطق استفاده از معیارهای معین برای تعیین اثربخشی آموزشی چیست؟ در پاسخ به این پرسش‌ها، مسئله اصلی این است که اساساً جایگاه محققان آموزشی، مشارکت‌کنندگان و متخصصان در رابطه با هدف‌ها و مقاصد آموزشی و پرورش چیست؟ آیا آنها باید به طورپیوسته برمبنای نتایج مطالعات خود درباره هدف‌ها تصمیم‌گیری کنند یا می‌بایست سیاست‌های کلی جامعه و نظام آموزشی را مدنظر قرار دهند؟ و حتی چنانچه موافقم باشیم که این تعاریف باید مبتنی بر نتایج فرایندهای اجتماعی باشند، هنوز این سؤال که سهم متخصصان آموزشی در تعیین اهداف آموزشی چقدر است به قوت خود باقی می‌ماند (Reynolds& Bollen & Creemers& Hopkins& Stoll & Lagerweig,1996, PP. 23-24).

یکی دیگر از نقدهای وارد به جنبش اثربخشی این است که تمرکز اصلی این مطالعات بیشتر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان شاخص اثربخشی مدرسه با تأکید بر مدارس ابتدایی بوده و نتایج آن قابل‌تعمیم به مدارس متوسطه که ساختاری متفاوت دارند، می‌باشد. همچنین در خصوص روش‌های مطالعه مدارس این ابهام وجود دارد که در بسیاری از مطالعات به رغم تشابه روش‌شناختی، محققان در تعریف اصطلاحات و مفاهیم به کار گرفته شده (مانند «جوّ»، «رهبری آموزشی» و «انتظارات بالا») متفاوت عمل کرده‌اند. باوجوداینکه به نظر می‌رسد در یافته‌هایشان از سازگاری لازم برخوردار بوده‌اند. بنابراین، این سؤال مطرح می‌شود که آیا عدم توافق بر سر تعریف مفاهیم و اصطلاحات، سازگاری یافته‌ها را تهدید نمی‌کند؟ تغییری یکسان در مدارس منحصربه‌فرد دیده می‌شود، آیا در این میان به نقش حیاتی رهبران آموزشی توجه کافی شده است؟ شواهد موجود، اطلاعاتی درخصوص تعمیم نتایج تحقیقات مدارس اثربخش ارائه نمی‌دهد، حال چرا بسیاری از مدارس در یک سال به موفقیت بسیاری نائل شدند اما در سال بعد خیر؟ اگر رهبری، اصلی محکم و متغیری مهم در نتایج عملکرد مدرسه است، چگونه و چرا این نتایج

از سالی به سال دیگر متفاوت است؟ مدارس و معلمان عواملی منحصربه‌فرد هستند اما نه در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، آیا تحقیقات مدارس اثربخش به نقش دانش‌آموز، والدین و جامعه در ایجاد مدارس خوب توجه کرده است؟ بسیاری از پژوهش‌ها در تلاش‌اند تا همبستگی اثرات مدرسه را با یادگیری دانش‌آموزان نشان دهند. تحقیقات مدارس اثربخش نمی‌توانند مدعی باشند که هرگونه ویژگی مدارس سبب اثربخشی آموزشی مدرسه می‌شود، پژوهش‌ها به‌سادگی ادعا می‌کنند که در آن مدارس ویژگی‌های خاصی وجود دارد که مدرسه را برای همه دانش‌آموزان از نظر آموزشی اثربخش می‌کند. آیا می‌توان نتایج این‌گونه پژوهش‌ها را با اطمینان برای راهنمایی بهبود مدارس به کار گرفت؟ اگر چنین است چگونه و از چه مسیری این مهم ممکن می‌شود؟(cited in Mace-Matluck, 1987 ; Cuban,1987;Good & Brophy, 1986).
براساس آنچه مطرح شد، سلامت آینده تحقیقات مدارس اثربخش وابسته به شناخت جمعی جامعه‌ای است که همه چیز در آن خوب به نظر نمی‌رسد؛ آنجاکه باید توافق بر سر جدایی خوب از بد تصریح شود و نیاز به یک روش‌شناسی قوی دارد که از مجموع آن نیاز به گردآوری انواع داده‌های مختلف بیشتر احساس می‌شود. همچنین، پیش از نظریه‌پردازی لازم است مفروضه‌های موجود مورد بازبینی و چالش قرار گیرند (Goldstein & Woodhouse, 2000).

موج دوم انتقادها مربوط به محدودیت‌های نظری تحقیقات مدارس اثربخش است که انتخاب، تعریف و تبیین رابطه بین متغیرهای موردمطالعه را مورد نقد قرار می‌دهد (Luyten, Visscher & Witziers, 2005). به ویژه بنیان‌های نظری مفاهیم اصلی مربوط به ماهیت مدارس، دانش‌آموزان و معلمان را مورد بررسی قرار می‌دهد (Sandoval-Hernandez, 2008). علاوه براین، پروژه‌های بهبود مدارس در تصویب اصول هر دو پارادایم بهبود و مدارس اثربخش بکار گرفته شدند اما در رابطه با چگونگی رسیدن به مقصد اثربخشی فاقد برنامه عمل مشخصی بودند (Royonolds & Teddlie, 2002). همچنین بسیاری از مطالعاتی که حول محور اثربخشی مدرسه انجام شدند، معطوف به شناسایی ویژگی‌ها و عوامل مؤثر بر اثربخشی مدرسه بودند و کمتر منجر به ارائه یک چارچوب مفهومی از مدرسه اثربخش شدند (Murphy, Weil, Hallinger & Mitman,1985). در دهه ۱۹۷۰، جنبش آموزشی ما را ترغیب کرد تا «جهانی فکر کنیم و محلی عمل کنیم» اما اکنون واضح است که دیگر نمی‌توانیم این‌گونه فکر و عمل کنیم. شاید تلاش برای یادگیری در قرن بیست و یکم مستلزم «فکر و عمل در سطح محلی و جهانی باشد». درگذشته چالش اصلی ایجاد یک نظام آموزشی با کیفیت برای افراد معدودی بود، اما اکنون چالش اصلی این است که یک نظام آموزشی با کیفیت برای همه افراد محقق شود. در این مسیر نیاز به بازتعریف مفهوم اثربخشی با نظر به مسائل زمینه‌ای، بازشناسی اقدامات و ساختار اثربخشی با توجه به پیچیدگی‌های تجربه، تعریف مجدد تجربه تحصیل

دانش‌آموزان با توجه به آنچه در حال حاضر درباره یادگیری می‌دانیم و بازآموزی معلمان نیازمندیم.» (Townsend, 2007, P. 951). باوجوداین، در وضعیت فعلی، تحقیقات مدارس اثربخش با مسائل بسیاری مواجه‌اند که عبارت‌اند از: ۱) فقدان یک چارچوب نظری چند سطحی در آزمون اثربخشی آموزشی و متغیرهایی که ممکن است در سطح مدرسه و نظام آموزشی تأثیرگذار باشد؛ ۲) فقدان مطالعات طولی؛ ۳) فقدان روش‌شناسی پیشرفته به ویژه الگوهای چندسطحی و فنون تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از قبیل کاربرد نادرست مطالعات نیمه تجربی اثرات متغیرهای مداخله کننده در سطح سیاست‌گذاری، مدرسه و آموزش با هدف افزایش اثربخشی آموزشی؛ ۴) فقدان مطالعات مربوط به پیوند شیوه‌های مدیریت/ حاکمیت مدرسه با رویکردهای پیشرفت اثربخشی آموزشی. درنتیجه، مطالعات آتی باید براساس یک الگوی پویاتر توسعه یابند و مطابق آخرین پیشرفت‌های علمی بر هدف‌هایی چون شناسایی عوامل مدرسه و ویژگی‌های مدیریت مدرسه در جهت افزایش اثربخشی و نتایج مثبت دانش‌آموزان، طراحی یک الگو و دستورالعمل مشخص برای تغییر در حاکمیت و مدیریت مدرسه مبتنی بر افزایش اثربخشی مدارس و بهبود نتایج دانش‌آموزان، آزمون تجربی الگوی مدیریت و حاکمیت مدارس و اثرات ناشی از تغییر آن بر اثربخشی مدارس و نتایج دانش‌آموزان، و ارائه راهکارهایی برای سیاست‌گذاری آموزشی و برنامه‌ریزی عملیاتی جهت بهبود رهبری و اثربخشی مدرسه در مدارس ابتدایی و متوسطه تمرکز یابند (Alfirevic, Burusic, Pavicic & Relja, 2016, P. 147). محدودیت اصلی رویکردهای موجود در تحقیقات مدارس اثربخش به این واقعیت اشاره دارد که نتایج حاصل از مطالعات به طور قابل توجهی به بهبود اثربخشی مدارس کمک نمی‌کند. همچنان این سؤال مطرح است که استفاده از پایگاه دانش مدارس اثربخش چگونه در عمل ممکن است. به‌عبارت‌دیگر چگونه می‌توان به اطلاعات قابل‌اعتماد و مفید از بهبود مدرسه از طریق اثربخشی آموزشی دست یافت. به نظر می‌رسد کشمکشی بین اثربخشی آموزشی، نظریه و پژوهش از یک‌سو و بهبود مدرسه از سوی دیگر وجود دارد. توسعه و گسترش پایگاه دانش در مورد اثربخشی آموزشی ضرورت دارد و باید گفت بهبود مدرسه نیازمند هدف‌های میان‌مدت، پژوهش دقیق، چگونگی ارزشیابی هدف‌های غایی مانند عملکرد دانش‌آموزان و ویژگی‌ها در سطح مدرسه و کلاس(به اصطلاح ویژگی‌های اثربخش) مرتبط با سیاست‌های بهبود مدرسه است (Kyriakides & Creemers, 2006). با رجوع به ادبیات جنبش مدارس اثربخش و تحولات فکری آن طی دهه‌های اخیر، طراحی و اجرای برنامه‌های معطوف به اثربخشی، تعالی و بهبود مدرسه نیازمند توجه به ملاحظاتی است که به طور خلاصه می‌توان چنین برشمرد: ۱) رهبری حرفه‌ای، چشم‌انداز مشترک، محیط یادگیرنده، تمرکز بر یاددهی- یادگیری، تدریس هدفمند، انتظارات بالا، تقویت

مثبت، نظارت مستمر بر پیشرفت، حقوق و مسئولیت‌های دانش‌آموزان، همکاری خانه و مدرسه از توصیفگرهای مهم مدرسه اثربخش به شمار می‌روند؛ ۲) توجه به کیفیت آموزش و یادگیری با تأکید بر عناصر چهارگانه معلم، یادگیرنده، موضوع و بافت به عنوان مفاهیم بنیادین در این رهیافت؛ ۳)تأکید بر نقش مهم رهبری آموزشی، انعطاف برنامه درسی متناسب با نیازهای دانش‌آموز، تصمیم‌گیری و روحیه مشارکتی، کارتیمی در مدرسه، باور و اعتماد به دانش‌آموز؛ ۴) طراحی یک پایگاه دانش اثربخشی که با انجام مطالعات متناسب با شرایط و بافت مدرسه، برنامه بهبود مدرسه را صورت‌بندی می‌کند؛ ۵) تحقق ایدهٔ مدیریت مدرسه محوری بر مبنای رویکرد پایین به بالا و مشارکت فعال والدین؛ ۶) فراهم نمودن فرصت‌های یادگیری و تجربه موفقیت آموزشی برای همه دانش‌آموزان؛ ۷) بهبود مدرسه به مثابه کوششی مستمر و نظام‌مند با هدف تغییر شرایط یادگیری و تمرکز بر مشکلات و مسائل واقعی مدرسه؛ ۸) بافت و زمینه به عنوان عامل تعیین‌کننده اثربخشی مدرسه؛ و ۹) قدرت بخشیدن به مدارس در بعد تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی و مدیریت یادگیری بر مبنای چشم‌انداز، مأموریت و اهداف مدرسه.

اصلاحات آموزش و پرورش در ایران با تاکید بر مدیریت مدرسه

حداقل دریک قرن گذشته اصلاحات آموزش وپرورش در ایران مطرح شد و پاره‌ای از آن‌ها نیز به اجرا گذاشته شد (Rezaei, 2004, P. 6). دراین میان اجرای سیاست مدیریت مبتنی بر مدرسه از سال ۱۳۷۶ به عنوان یکی از سیاست‌های آموزشی مهم با دغدغهٔ بهبود و به عنوان یک نسخه شفا بخش برای ارتقای کیفیت مدارس مطرح شد (Institute for Educational Research. Organization, Management & Human Resources Research Group, 2004). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ایران، روند اصلاحات آموزش و پرورش ماهیت زمینه سازی برای مشارکت را به خود می‌گیرد و به تدریج در نظام سیاست گذاری و برنامه ریزی، نقش نهادهای اجرایی و طرح برنامه برجسته شد (Hanifi p.109& Maktabi, 2005).چنانکه به منظور تحقق بخشیدن به اهداف مشارکت جویانه با طرح اصول چهارگانه تحول مدیریتی دولت (تمرکز زدایی، جلب مشارکت، واگذاری اختیارات و انعطاف پذیری) تلاش شد تا از تمامی امکانات و فرصت‌های موجود به نحو مطلوب استفاده شود(Davoudi, & shokrollahi, 2012). بنابراین، روند تحولات آموزش و پرورش و به ویژه تحول ساختاری و اداری آن در حوزه مدیریت مدرسه را می‌توان در چارچوب برنامه‌های توسعه دولت و سیاست‌های کلی آموزش و پرورش مدنظر قرار داد (Moradi & Amin Beidokhti & Saei, Qarakhani & Momeni, 2011; Andishmand, Karimi & Mousavi, 2005;Fathi, 2016). چنانکه ملاحظه می‌شود، در سطح سیاست‌گذاری و برنامه ریزی‌های کلان آموزش و پرورش، برنامه سوم

توسعه بر عدم تمرکز و پیش رفتن به سوی مدیریت مدرسه محور و اعطای اختیارات بیشتر به مدیران مدارس تاکید می‌کند. به طوری که در سال ۱۳۸۱ طرح مهندسی اصلاحات آموزشی مطرح می‌شود و در نتیجه آن بازنگری اساسی در برنامه‌های درسی، اصلاح روش‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت جایگاه تربیت، اجرای مدیریت مشارکت مدرسه محور، اصلاح ساختار تشکیلات حوزه ستادی با رویکرد تمرکززدایی، پژوهش محوری در برنامه‌ها، ضابطه‌مند کردن انتصاب مدیران بر اساس شایسته‌سالاری و تقویت منابع مالی آموزش و پرورش و اصلاح نظام جدید استخدام و ارزشیابی کارکنان اهمیت یافت(Qarakhani, 2013). سرانجام سیاست تمرکز زدایی و اعطای اختیارات بیشتر به مدیر مدرسه ذیل مدیریت در مدارس غیرانتفاعی و غیردولتی، تقریباً ساکت بوده تا اینکه در قانون بودجه سال **۱۳۹۳**، به مسئله‌ای به نام مدیریت آموزشگاهی و تفویض اختیارات به مدیر مدرسه اشاره می‌شود. چنانکه در حال حاضر به استناد مصوبه شورای معاونین وزارت متبوع، طرحی با عنوان «تعالی مدیریت مدرسه» با هدف استقرار مدیریت کیفیت جامع در برخی مدارس از سال **۱۳۹۳** به صورت آزمایشی و با روندی افزایشی در حال اجراست. جدول (۳) سیاست‌های آموزشی مبتنی بر برنامه توسعه دولت را با محوریت اقدامات اصلاحی آن در سطح مدرسه به طورخلاصه نشان می‌دهد.

جدول۲: سیاست‌های آموزشی و اقدامات اصلاحی ناظر به آن در سطح مدرسه

برنامه	سیاست‌های آموزشی	اقدامات اصلاحی
برنامه اول توسعه ۱۳۶۶-۱۳۶۲	گسترش آموزش عمومی و ریشه کنی بی سوادی اصلاح نظام آموزشی دوره راهنمایی و دبیرستان جهت انطباق با نیازهای اقتصادی و اجتماعی؛ اولویت آموزش فنی و حرفه‌ای؛ جلب مشارکت‌های مردمی	تغییر ساختار آموزشی از ۶-۳-۳ به ۵-۳-۴ و تغییر در محتوا و ترکیب دروس، طرح مدارس تجربی، با تاکید بر نوآوری در طراحی و محتوای برنامه درسی، طراحی فضاهای آموزشی، تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش و طرح نظام جدید آموزش متوسطه
برنامه دوم توسعه ۱۳۷۲-۱۳۶۷	آموزش افراد لازم التعلیم؛ ارتقا کمی وکیفی آموزش؛ افزایش اعتبارات آموزش فنی و حرفه‌ای جلب مشارکت مردمی و بخش غیر دولتی و گسترش این بخش؛ عدالت آموزشی در مناطق نیازمند	
برنامه سوم توسعه ۱۳۸۴-۱۳۷۶	اصلاح و تحول نظام آموزشی؛ دسترسی به فرصت‌های برابر آموزشی؛ اجباری کردن دوره راهنمایی تحصیلی؛ گسترش بخش غیر دولتی	مدیریت مبتنی بر مدرسه اولین بار توسط وزارت آموزش وپرورش و برنامه ریزی برای اجرای آن، بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزش در مدارس، افزایش کمک‌های والدین دانش‌آموز و شوراها در تصمیم-گیری و انتقال قدرت از دولت به مدارس، تغییر مدیریت مبتنی بر مدرسه به هیئت امنای مدارس

برنامه چهارم توسعه ۱۳۸۸-۱۳۸۴	تضمین فرصت‌های عادلانه؛ افزایش مهارت‌های از طریق استمرار نظام آموزش فنی و حرفه‌ای؛ جلب مشارکت‌های غیر دولتی	برنامه ریزی بیشتر برای اعمال مدیریت مبتنی بر مدرسه در ایران
برنامه پنجم توسعه ۱۳۹۴-۱۳۹۰	اجرای سیاست‌های کلی ابلاغی، افزایش بهره‌وری از طریق بهینه‌سازی در منابع انسانی و منابع مالی در وزارت آموزش و پرورش، تقویت گویش محلی و ادبیات بومی در مدارس، تضمین دسترسی به فرصت‌های عادلانه آموزشی به تناسب جنسیت و نیاز مناطق، تأمین نیازهای ویژه و توانبخشی گروه‌های مختلف آموزشی، ترویج ارزش‌های اسلامی-ایرانی	مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس، تمرکز مدیران در این برنامه معطوف به فرایندهای مدرسه، بهبود ارتقای مستمر فرایندها و تعیین استراتژی‌ها و راه‌کارهای مرتبط با هدف بهبود مستمر و تعالی مدیریت کیفیت در مدارس، اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه

تجربه‌های گذشته توسعه آموزش و پرورش ایران در زمینه سیاست‌گذاری و برنامه ریزی آموزشی حاکی از آن است که وظیفه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه در عمل یک وظیفه مقطعی و یک وظیفه صد درصد دولتی تلقی شده و و مشارکت در تدوین و طراحی تا اجرا و نظارت بر آن به طور کامل توسط دولت صورت گرفته است. نکته مهم تر آنکه، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌ها مبتنی بر نتایج حاصل از مطالعات نبوده و نارسایی و کمبود آمار و اطلاعات مناسب برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش وجود داشته است (Maktabi & Hanifi, 2005, PP.110-109). چنانکه، مدیران و کارشناسان با عدم درک اهمیت و ضرورت استفاده از یافته‌های پژوهشی لطمات جبران ناپذیر به پیکره سیاست‌گذاری‌ها در سطح وزارت آموزش و پرورش وارد کردند و عدم استفاده از یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌ها، تدوین قوانین، اساس‌نامه‌ها، تحقق اهداف برنامه‌ها، برنامه‌ریزی‌های آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و همچنین کاهش افت تحصیلی و سایر امور مربوط در حوزه آموزش وپرورش موجب ایستایی و به وجود آوردن مشکلات عدیده آموزش وپرورش شد (Matin, 2006). بنابراین، با تکیه بر تجربه‌های ناموفق نظام آموزش و پرورش ایران در انجام اقدامات اصلاحی و نیز شواهد موجود، سیاست‌گذاران و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های معطوف به توسعه و بهبود مدیریت مدرسه را نیز می‌توان ناموفق توصیف کرد. چنانکه برخی محققان براین باورند که اجرای رویکرد مدرسه محوری در ایران تاکنون با موفقیت چشمگیری همراه نبوده است. به ویژه آنکه در گزارشات رسمی، تمرکز به منزلهٔ عامل بروز بسیاری از دشواری‌های نظام آموزشی ایران ذکر شده و تاکنون نیز برای رفع آن اقدام اساسی صورت نگرفته است. در تدوین کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال۱۳۶۷ که تحلیلی بر کاستی‌های نظام آموزشی و مشتمل بر ارائهٔ راهکارهایی برای بهبود وضع موجود است، ساختار و تشکیلات موجود، عامل سلب اختیار و ابتکار از مدیران و نظام بوروکراسی

اداری زمینه‌ساز تشریفاتی بودن شوراهای مدارس و عدم مشارکت اولیاء در ادارهٔ مدارس ذکر شده است. گرایش به مدرسه محوری مستلزم به‌کارگیری فنون و روش‌های مدیریت دانش و اجرای مؤثر آن است. لذا ساختار متمرکز، دیوان سالاری ، بی ثباتی مدیریت، بی توجهی به کیفیت اثربخش آموزش، فقدان حمایت-های مالی لازم، عدم ارتباط سازمان‌های محلی با مدارس و ضعف مالی و سواد والدین از جمله مشکلات اجرای مدرسه محوری در کشور نام برده شده است (Saki, 2012; Mehralizadeh & Sepasi & Atashfeshan, 2005; Pardanjani Moradi& Dinashi & Abdali & Safi Khani, 2014;). علاوه براین مشخص شد مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزش وپرورش و مدیران مدارس به دلیل روشن نبودن مؤلفه‌های مدیریت مدرسه محور با نظر به شرایط فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هیچ گونه ابزاری برای پیاده سازی و اجرای مدیریت مدرسه محور را در اختیار ندارند. در نهایت نیاز است تمام مؤلفه‌های آن با یک جامعه گسترده مورد بررسی قرار گرفته و بعد نسبت به بومی‌سازی مؤلفه‌های مدیریت مدرسه محور با نظام حاکم بر آموزش و پرورش تطبیق و پیاده‌سازی صورت پذیرد (Amin Beidokhti & Fathi Vajargah & Moradi, 2017). آنچه آشکار است نظام تعلیم و تربیت در دهه‌های گذشته، آکنده از مفاهیم تمرکززدایی، مدیریت مبتنی بر مدرسه و رهبری تسهیل کننده بود. حامیان رویکرد تمرکززدایی در آموزش وپرورش براین باورند که مهندسی مجدد سازمان‌های آموزشی در جهت توانمندکردن مناطق و مدارس، تواناسازی مدیران و معلمان به بهبود کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری منجر می‌شود. اما شواهد حاکی از این است که شرایط لازم برای تحقق بخشیدن به اجرای موفقیت آمیز تمرکززدایی در مدارس فراهم نشده است (Abdullahi & Kabiri, 2012).

تأملی بر برنامه تعالی مدیریت مدرسه در ایران

به موجب گام‌های اصلاحی که در نظام آموزشی ایران طی دهه‌های اخیر برداشته شد، طرح مدرسه محوری و امروزه برنامه تعالی به عنوان دو ایده اصلی معطوف به بهبود مدیریت مدرسه به شمار می‌روند. برنامه تعالی مدیریت مدرسه بر سه ویژگی کیفیت گرایی، مدرسه محوری و مشارکت کلیه ذینفعان مدرسه تمرکز دارد. فلسفه زیربنایی این برنامه، مدیریت کیفیت فراگیر است با این هدف که سیستم خودارزیابی مبتنی بر آن موجبات پیشرفت و بهسازی مدرسه را فراهم کند (The policy Board of Ministry of Education, 2015). بر این اساس، هشت محور کلیدی استلزام‌های برنامه‌ریزی در عمل، توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی، استقرار نظام یاددهی-یادگیری، توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، توسعه مشارکت اولیاء و نهادهای اجتماعی در امور مدرسه، ارتقاء، سلامت، تربیت‌بدنی، پیشگیری و ایمنی، توسعه

فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی و مدیریت امور اجرایی واداری مبنای ارزیابی عملکرد مدرسه را شکل می‌دهند. در حال حاضر برنامه تعالی مدیریت مدرسه به عنوان سیاست لازم‌الاجرا بخشی وسیعی از مدارس کشور را پوشش داده و چگونگی اجرای آن به یک دغدغه جدی و مهم برای طراحان و مجریان آن به ویژه مدیران مدارس تبدیل شده است. بنابر شواهد موجود، اقدام برای حل این مشکلات اغلب معطوف به بازتعریف و جابجایی ملاک‌ها و شاخص‌ها می‌شود تا تأمل و بازاندیشی در بنیان‌های فکری و نظری آن. این درحالی است که ادبیات مدارس اثربخش از کوشش‌های منظم و دقیق به ویژه مسئله محور و زمینه محور و همچنین همکاری مشترک سیاست‌گذاران و محققان آموزشی در ارائه الگوهای مختلف اثربخشی و نقش مؤثر آنها در شکل‌گیری موج‌های فکری نو در این حوزه حکایت دارد. در گام نخست، این نقد جدی به فرایند طراحی و مدل‌سازی برنامه تعالی مدیریت مدرسه در ایران وارد است با تأکید بر این مهم که کدام مبانی نظری و شواهد پژوهشی از الگوی مطرح شده حمایت می‌کنند. مدرسه اثربخش و متعالی پدیده‌ای وابسته به زمینه و بافت محور است. ویژگی‌های موقعیتی که مدرسه از نظر فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و جمعیتی به طورنمونه در آن واقع شده است، اساساً ورودی‌ها، فرایند و بروندادهای آن را تحت‌الشعاع قرا می‌دهد. ازاین‌رو، تکیه بر یک الگوی معین با معیارها و شاخص‌های مشخص در طراحی و پیاده‌سازی مدارس اثربخش منطقی به نظر نمی‌رسد. این درحالی است که شواهد موجود حاکی از پوشش فراگیر یک طرح و برنامه یکسان برای همه مدارس کشور است و عدم توجه به موقعیت مدارس و شرایط خاص به ویژه مقاطع مختلف از نقاط ضعف برنامه تعالی مدیریت مدرسه به شمار می‌آید. مدیران مدارس به عنوان مجری و کارگزار اصلی مدرسه در اجرای برنامه تعالی از محورهای مهم تضمین اثربخشی است. انتظار می‌رود مدیران با برخورداری از قدرت تفکر راهبردی و با مشارکت فعال کلیه ذی‌نفعان مدرسه، چشم‌انداز و بینش مشترک مدرسه را ترسیم نماید. این درحالی است که عملکرد فعلی مدیران به عنوان مجریان اصلی برنامه تعالی معطوف به نگارش برنامه عملیاتی در قالب و چهارچوب‌های مشخص و از پیش تعیین شده است و مدیران فاقد ویژگی رهبری حرفه‌ای و قوی در هدایت سکان تعالی مدرسه می‌باشند. چنانکه کوشش مدیران مدارس در مسیر بهبود فرایندهای مدیریتی صرفاً به مستندسازی اقدامات اجرایی و گردآوری اسناد ناظر به آن تقلیل یافته است. چه‌بسا تحول در این زمینه ممکن است منوط به قدرت تصمیم‌گیری مدرسه به ویژه استقلال مالی آن شود. عدم استقلال مالی مدرسه و ناکافی بودن بودجه سالانه همواره یکی از مشکلات اساسی مدیران در اجرای برنامه تعالی قلمداد می‌شود. مشارکت ذی‌نفعان در اجرای برنامه تعالی مدرسه از سطح مشارکت دانش‌آموزان در اجرای فعالیت‌های فوق‌برنامه و همکاری با مربیان در

امور پرورشی فراتر نمی‌رود. نقش اولیا نیز به ویژه در کیفیت‌بخشی امر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در حاشیه قرار می‌گیرد. بنابراین، تحقق ایده مدرسه محوری با رویکرد پایین به بالا در برنامه تعالی مدیریت مدرسه جایگاهی ندارد.

آنچه در تعیین اثربخشی، تعالی و بهبود مدارس بیش از عوامل دیگر نقش‌آفرینی می‌کند، دغدغه بهبود کیفیت آموزش و یادگیری و تضمین آن برای همه دانش‌آموزان است. این امر نیازمند ایجاد و تقویت فرهنگ یادگیری و تبدیل شدن مدرسه به یک مدرسه یادگیرنده است که در آن علاوه بر دانش‌آموزان، معلمان و مدیران نیز از قاعده یاددهی-یادگیری مستثنا نمی‌شوند و بهبود یادگیری دانش‌آموز را در مرکز ثقل اجتماع یادگیری مدرسه قرار می‌گیرد. یادگیرنده شدن با آنچه به عنوان آموزش‌های ضمن خدمت و به اعتقاد معلمان، غیراثربخش، تلقی می‌شود کاملاً متفاوت است.

بنابراین، استقرار سیستم یاددهی- یادگیری اثربخش که در آن از روش‌های تدریس خلاق و فعال استفاده شود، به عنوان یکی از ملاک‌های مهم در برنامه تعالی از مدارس رنگ می‌بازد. باور معلمان به ضعف بنیه علمی دانش‌آموزان و سیاست حذف تکرار پایه در دوره متوسطه اول، انتظارات بالای معلمان را از دانش‌آموزان پایین آورده و آنها را در ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان ضعیف بلاتکلیف نموده است. با نظر به مراتب فوق چنین به نظر می‌رسد صورت‌بندی برنامه بهبود، اثربخش و متعالی مدارس نیازمند تعامل پویای محققان و سیاست‌گذاران از طریق طراحی یک پایگاه دانش مدارس اثربخش می‌باشد که در آن پویایی و تحرک دانش علمی و عملی، زمینه خلق دانش مدرسه اثربخش مبتنی بر موقعیت را فراهم می‌آورد.

چنانکه، نتیجه برخی تأملات پژوهشگر پیرامون ارزشیابی برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی[1] در انطباق با ویژگی‌های شناخته شده جنبش مدرسه اثربخش (Cited in Sammons, 1995) در جدول (۳) ملاحظه می‌شود.

جدول ۳: برخی تأملات مربوط به برنامه تعالی مدیریت مدرسه برمبنای محورهای جنبش مدارس اثربخش

توصیفگرهای مدرسه اثربخش	مشاهدات حاصل از اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه
رهبری حرفه‌ای	عدم توانایی مدیران مدارس در ترسیم چشم‌انداز مطلوب مدرسه، نبود برنامه جامع توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، عدم توانایی و مهارت لازم مدیران در ترسیم چشم‌انداز مدرسه و تدوین اهداف و برنامه‌های مبتنی بر آن

۱. برگرفته از نتایج پژوهش نویسندگان با عنوان «*ارزشیابی برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی: دومدرسه موفق در شهر مشهد*»

چشم‌انداز و اهداف مشترک	محدود شدن برنامه‌ریزی مدرسه به برنامه‌ریزی عملیاتی و نه استراتژیک، نبود بینش کافی نسبت به اهداف و سیاست‌های مندرج در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش ، عدم مشارکت کلیه اعضای مدرسه در تدوین چشم‌انداز مشترک
سازمان‌دهی محیط یادگیری	عدم اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان در ارتقای کیفیت آموزش، عدم آگاهی مدیران از نیازهای آموزشی معلمان ، اختصاص جلسات آموزشی و هم‌اندیشی معلمان به موضوعات کلی
تمرکز بر یاددهی و یادگیری و آموزش هدفمند	عدم توجه کافی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و انطباق روش‌های تدریس با آن، نبود دغدغه اصلاح روش‌های یادگیری معلمان از سوی مدرسه ، عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس خلاق توسط بیشتر معلمان، ضعف برنامه‌ریزی برای زمان‌بندی دروس، عدم تنوع در فعالیت‌های کلاس درس، تنظیم محتوا درسی برمبنای بودجه‌بندی کتاب‌ها، همکاری نسبی کارگروه‌های درسی، استفاده محدود از ظرفیت‌های دیگر محیط‌های یادگیری برون مدرسه‌ای
انتظارات بالا	باور به ضعف بنیه علمی دانش‌آموزان در بین معلمان، اثر سیاست حذف تکرار پایه در کاهش انتظارات معلمان از دانش‌آموزان، پایین بودن انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، تمرکز عوامل اجرایی بر دانش‌آموزان حائز رتبه در مسابقات و المپیادهای علمی
تقویت مثبت	تقدیر و قدردانی از دانش‌آموزان فعال ، ناکافی بودن مشوق‌ها جهت افزایش انگیزه تحصیلی همه دانش‌آموزان ، استفاده از تشویق‌های کلامی در کلاس توسط معلمان، تبعیض رفتاری کادر اجرایی در برخورد با برخی ازدانش‌آموزان دارای رفتارهای نامطلوب و فقدان کنترل صحیح
نظارت بر پیشرفت	ارزشیابی یکسان مدیر از دبیران بدون بازخورد، اهمیت ارزشیابی تکوینی بیش از تراکمی، تمرکز بر حیطه شناختی دانش و فهمیدن در طراحی سؤالات
حقوق و مسئولیت‌های دانش‌آموزان	افزایش نسبی مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه، بهره‌گیری از مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه در قالب شورای دانش‌آموزی، مشارکت حداکثری شورای دانش‌آموزی با حداقل ارتباط با سایر دانش‌آموزان، عدم نظارت کافی بر تشکل‌های دانش‌آموزی در مدرسه
ارتباط خانه و مدرسه	در حاشیه قرارگرفتن مشارکت اولیا و عدم اطلاع از جایگاه خود در مدرسه، اهم ارتباط مدرسه با اولیا در جهت گزارش دهی عملکرد آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان، وجود فاصله ارتباطی بین خانه و مدرسه

نتیجه

هدف اصلی این نوشتار ارائه تصویری از روند اصلاحات آموزشی برگرفته از تکامل جنبش مدارس اثربخش در طول چند دهه گذشته و همچنین نقد تجربه برنامه تعالی مدیریت مدرسه در ایران بود. در رهیافت این مطالعات، ویژگی‌ها و عوامل مرتبط با اثربخشی در سطوح مختلف مدرسه از جمله دانش‌آموز، یادگیری، تدریس، مدرسه و بافت ضروری قلمداد شد. همچنین با تاکید بر دغدغه اثربخشی متناسب با زمینهٔ مدارس، لزوم توجه به ادبیات پژوهش مدارس اثربخش به عنوان کانون اصلاحات و دانش زیربنایی سیاست‌های اتخاذ شده مورد بررسی قرار گرفت و موجبات تأمل بیش‌تر را فراهم آورد. مرور رویدادهای تاریخی جنبش مدارس اثربخش و در خلال آن جنبش تعالی به عنوان پایگاه دانش نظری در طول تاریخ اصلاحات آموزشی

در دنیا برایند تحقیقات چهل ساله‌ای است که نشانگر پژوهش پیش از پی ریزی هر طرح و برنامه‌ای صرف-نظر از انتقادهای وارد بر آن است. سرانجام، پروژه بهبود مدرسه با تمرکز بر تبیین مشکلات واقعی مدرسه در تناسب با زمینه و بافت مورد توجه قرار گرفت و با گذر زمان و انتقادهای وارد بر آن، لزوم توجه به ایجاد یک پایگاه دانشی با تاکید بر تجزیه و تحلیل بافت مدرسه پیش از هر اقدامی برای برنامه‌ریزی برای اصلاحات آموزشی مورد تاکید قرار گرفت. در این میان، هم‌سویی و همراهی متخصصان، محققان آموزشی و مجریان به عنوان یک ضرورت اساسی مطرح شد. این درحالی است که براساس تجربه‌های اصلاحات آموزشی در ایران، شواهد حاکی از وقوع تغییرات آموزشی گسترده و اغلب ناگهانی به دلیل عدم احساس نیاز به پژوهش به منظور ایجاد یک پایگاه دانشی منسجم جهت برنامه ریزی و تصمیم گیری می‌باشد. چنانکه تأمل بر شواهد موجود به ویژه انطباق مشاهدات برنامه تعالی مدیریت مدرسه با ویژگی‌های یک مدرسه اثربخش حاکی از آن است که اثربخشی مدرسه و کلاس درس در مسیر دستیابی به تعالی هنوز نیاز به تعریف ماهوی با نظر به مسائل زمینه‌ای دارد.

علاوه براین، با تکیه بر تجربه‌های ناموفق نظام آموزش و پرورش ایران در انجام اقدامات اصلاحی و نیز شواهد موجود، سیاست‌گذاری و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های معطوف به توسعه و بهبود مدیریت مدرسه را می‌توان ناموفق ارزیابی کرد. این درحالی است که همچنان شاهد تصویب طرح‌ها و برنامه‌هایی هستیم که بدون در نظر گرفتن این شرایط و عوامل و مشارکت متخصصان و محققان آموزشی در فرایند تصمیم گیری، دامنه تغییرات وسیعی از آموزش و پرورش را به خود اختصاص می‌دهند. بدین ترتیب، مشاهده می‌شود مدیران و کارشناسان با عدم درک اهمیت و ضرورت استفاده از یافته‌های پژوهشی، لطمات جبران ناپذیری به پیکره سیاست گذاری در سطح وزارت آموزش و پرورش وارد نموده و دانش به عنوان اساس و جوهرۀ تصمیم گیری جای خود را در عمل به تجربۀ کاری و نه توأم با یکدیگر قرار داده و بدین ترتیب موجبات رکود آموزش و پرورش را در شرایطی که تغییرات و تحولات جهانی پرشتاب رو به جلو حرکت می‌کنند، فراهم نموده است.

با نظر به نتایج این مطالعه به نظر می‌رسد، کوشش برای ایجاد و تحکیم بنیان‌های نظری و شواهد پژوهشی وابسته به زمینه در باز طراحی و اجرای طرح‌های معطوف به بهبود مدرسه ضرورتی اساسی است. در این راستا، ایجاد یک پایگاه دانش که مبنای برنامه ریزی و تصمیم گیری مجریان را در پیوند با متخصصان و محققان آموزشی فراهم نماید، توصیه می‌شود.

References

Abdullahi, B., & Kabiri, M. (2012). *Decentralization study as a corrective approach*. *Education Quarterly*, 28(1), 55-78. (In Persian).

Alfirevic, N., Burusic, J., Pavicic, J., & Relja, R. (Eds.). (2016). *School Effectiveness and Educational Management: Towards a South-Eastern Europe Research and Public Policy Agenda*. Springer.

Amin Beidokhti, A. A, & Fathi Vajargah, K, & Moradi, S. (2017). Structural Analysis of School-Based Management Components Based on Adaptive Theory. *New Approaches in Educational Administration Quarterly*, 8 (1), 52-27. (In Persian).

Andishmand, V, & Karimi, F, & Mousavi, F. (2005). Policy in Education (up to the third millennium). Shiraz: Faramatn Publication. (In Persian).

Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, *30*(4), 605-620.

Catalin, S.H., Bogdan, B., & Dimitrie, G.R. (2014). The Existing Barriers in Implementing Total Quality Management. *Annals of Faculty of Economic*, *1*(1), 1234-1240.

Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(3), 347-366.

Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, *16*(4), 359-371.

Dam, R. H. (2010). Total Quality Management: What is it and how can it be implemented in Roads Construction?

Davoudi, R, & Shokrollahi, M. (2012). Student Participation in School Activities: An Approach to Achieving School-Based Management Objectives. *Education Quarterly*, Vol. 109, 127-107. (In Persian).

Farooq, M.S., Akhtar, M.S., Ullah, S.Z., & Memon, R.A. (2007). Application of Total Quality Management in Education. *Online Submissio, 3*(2), 87-97.

Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, *26*(3-4), 353-363.

Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* (Doctoral dissertation, Marian University).

Hopkins, D. (Ed.). (2005). *the practice and theory of school improvement: International handbook of educational change* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. [Online] In: 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, January 4-7 2011.

Nasr Esfahani, A.R. & Golkar Saberi, R (2004). Delgation of Authority of Curriculum and Educational Planning to School Teachers Council in the School-Based Management Framework.Organization, Management and Human Resources Research Group. *Foundations, Challenges and Almighty of School-Based Management in Iranian Education*. (pp.507-534).Tehran: Institute for Educational Research. (In Persian).

Khorramdel, M., (2014). The relationship between total quality management and creativity with the empowerment of female high school teachers in Darab city. M.A., Thesis.

Islamic Azad University of *Marvdasht. Faculty of Education and Psychology.* (In Persian).

Kouhsari, M., Hosseingholizadeh, R., & Ahanchian, M., (2016). A comparative analysis of school leadership models. *Global conference on Psychology and Educational Sciences*, *Law and Social Science at the beginning of Third Millennium*. Shiraz University, Shiraz, Iran. (In Persian).

Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, *13*(7), 815-825.

Lezotte, L. W. (1992*). Creating the Total Quality Effective School*.

Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School effectiveness and school improvement*, *16*(3), 249-279.

Mace-Matluck, B. (1987). The effective schools movement: its history and context. An SEDL Monograph.

Maktabi, H, & Hanifi, F. (2005). The Evolution of education in Iran from ancient Iran to the third millennium. Tehran: *Farashenakhtiye Andishe Publication*. (In Persian).

Matin, N. (2006). Study the use of research findings in education. *Education Quarterly*, No. 88. 180-149. (In Persian).

Mehralizadeh, Y, & Sepasi, H, & Atashfeshan, F. (2005). The Context and Barriers of School-Based School Management in Iran: A Study in Public Secondary Schools in Ahvaz City-Khuzestan Province. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 12 (2), 22-1. (In Persian).

Mishra, p., & Pandey, A. (2013). Barriers in Implemention Total Quality Mangement in Higher Education. *Journal of Education & Research for Sustainable Development (JERSD) Online*, *1*(1), 1-11.

Miskel, C. G., & Hoy, W. K. (2015). Educational administration: Theory, research, and practice. (H. Abbasian & M. Sasanian, Trans**.).** Tehran: ARAD Ketab. (In Persian).

Moradi Pardanjani, H, & Dinashi, S, & Abdali, F & Safikhani, Gh. (2014). School-Based Management, Challenges and Problems in Iran. *National Conference on Applied and Research Approaches in Humanities and Management*. (In Persian).

Moradi, S., Beidokhti, A. A., & Fathi, K. (2016). Comparative Comparison of Implementing School- Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice. *International Education Studies*, *9*(9), 191. (In Persian).

Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1985, September). School effectiveness: A conceptual framework. In The Educational Forum (Vol. 49, No. 3, PP. 361-374). Taylor & Francis Group.

Muslihah, E. (2015). Understanding the Relationship between School-Based Management, Emotional Intelligence and Performance of Religious Upper Secondary School Principals in Banten Province. *Higher Education Studies*, *5*(3), 11.

Nofal, A. AL., Omain, N. AL., & Zairi, M. (2004). Critical Factors of TQM: An Update on the literature. *International Journal of Applied Quality Management*, *2*(2), 1-15.

Odden, A. (1989). The educational excellence movement: Politics and impact. An essay review. *Economics of Education Review*, *8*(4), 377-381.

Owlia, M., & Shishebori, D. (2011). Understanding the implications and methods of *Quality Management*. Yazd University Press. (In Persian).

Patrinos, H. A., & Fasih, T. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. World Bank Publications.

Pineda, M.A.P. (2013). Total Quality Management in Educational Institutions: Influences on Customer Satisfaction. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, *2*(3), 1-31.

Prueanghitchayathon, S., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015). Application of Total Quality Management System in Thai Primary Schools. *Educational Research and Reviews*, *10*(11), 1535-1546.

Qarakhani, M. (2013). The Evolution of educational policy in post-revolutionary governments. www.ensani.ir, Human Sciences Information and Analysis Database. (In Persian).

Rajbhandari, M. M. S. (2011). Hurdle towards Education Decentralization: An Ontological Paradigm of Community Participation in India and Nepal. *Online Submission.*

Reynolds, D. & Bollen, R. & Creemers, B. & Hopkins, D. & Stoll, L. & Lagerweig, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*.

Reynolds, D., & Teddlie, C. (2002). *The international handbook of school effectiveness research*. Routledge.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 197-230.

Rezaei, M. (2004). Theoretical Foundations of Reforms in Education and Organization, Management and Human Resources. In *Collection of the National Conference on Engineering Education Reform*. Publications of Institute for Educational Research. (In Persian).

Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. *In International Handbook Effectiveness and Improvement* (pp. 167-182). Springer Netherlands.

Sadeghi Fassaei, S., & Erfan-Menshah, I. (2015). Methodological Principles of Documentary Research in Social Sciences; Case Study: The Effects of Modernization on the Iranian Family. Culture for Strategy, 8(29), 61-91. (In Persian).

Saei, A & Qarakhani, M & Momeni, F. (2012). Government and Education Policy in Iran from 1981 to 2009. *Social Science Journal*. No. 56. (In Persian).

Saki, R., (2012). Studying the status of school-based support in education. *Education Quarterly*, *28*(1), 35-54. (In Persian).

Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdo.

Sandoval-Hernandez, A. (2008). School effectiveness research: A review of criticisms and some proposals to address them. *Educate~*, *1*(1), 31-44.

Saraiva, M., & Reis, E. (2006).The Paradigm of The Total Quality Management in The Portuguese Higher Education.

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*.

School Management Excellence Workshop under the Policy Board of Education Ministry (2015). *School Management Excellence Program*. Publisher: Monadi Tarbiat. (In Persian).

Sergiovanni, T. J. (2007). Leadership and excellence in schooling. *Rethinking leadership: A collection of articles*, *5*.

Suleman, Q., & Gul, R. (2015). Challenges to Succesful Total Quality Management Implementation in Public Secondary School: A Case Study of Kohat District, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, *6*(15), 1735-2222.

Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (Vol. *17*). Springer Science & Business Media**.**

UNESCO. C.BA (March, 2005). *School Excellence. A Training for Education Management. International Institute for Capacity Building in Africa.*

Vlasic, S., Vale, S., & Krizman Puhar, D. (2009). Quality Management in Education**.** *Interdisciplinary Management Research*, *5*,565-573.

Wayson, W. W. (1988). *Up From Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools*. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.

Wilson, M.L. (2006). *Total Quality Management (TQM) at The University Centers* (Published Master Thesis). The Graduate School University of Wisconsin Stout.

Winch, C., & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Psychology Press.

Youof, S.R.M., & Aspinwall, E. (2000). TQM Implementation issues: Review and Case Study. *International Journal of Operations & Production Management*, *20*(6), 634-655.

Zajda, J. I., & Gamage, D. T. (2009). *Decentralisation, school-based management, and quality* (Vol. 8). London: Springer.